LES ÉLÈVES HANDICAPÉS PAR UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE

Guide de procédures administratives

sous l'égide de
LA FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES MARITIMES
C.P. 2044, Halifax, N.-É. B3J 2Z1
(902) 424-5352

ISBN 0-88838-657-5

La publication de ce livre a été rendue possible grâce à un octroi de la Fondation d'éducation des provinces maritimes.

La Fondation d'éducation des provinces maritimes a été créée par les ministères de l'Éducation afin d'encadrer et de faciliter la mise en place d'un certain nombre de programmes régionaux dans le domaine de l'éducation. Actuellement, la Fondation est subventionnée par les ministères et le Conseil des Premiers Ministres des Maritimes.

ÉQUIPE DE RÉDACTION

Fabienne Albert
Enseignante,
Classe spéciale
Conseil scolaire n°32
Grand-Sault(N.-B.)

Lise Beaulieu
Enseignante,
Classe spéciale
Conseil scolaire n°41
Bathurst(N.-B.)

Aline Nardini
Enseignante,
Classe spéciale
Conseil scolaire n°13
Shédiac(N.-B.)

Yolande McLaughlin
Conseillère en adaptation scolaire
Direction des services aux élèves
Ministère de l'Éducation
Fredericton(N.-B.)

Jerry Ouellet
Enseignant
Cours pratique
Conseil scolaire n°33
Edmundston(N.-B.)

Nicole Pitre
Coordonnatrice en éducation spéciale
Conseil scolaire n°41
Bathurst(N.-B.)

Maurice Saulnier
Coordonnateur de l'adaptation pédagogique
Direction des programmes d'études
Ministère de l'Éducation
Fredericton(N.-B.)

Louise Sivret-Ranger
Orthopédagogue
Conseil scolaire n°7
Tracadie(N.-B.)

PRÉSENTATION

Un principe énoncé dans un des documents traitant de la réforme du système scolaire au Nouveau-Brunswick confirme que l'élève en difficulté a droit à une éducation qui tienne compte de ses besoins particuliers et qui respecte son potentiel et son rythme d'apprentissage. Les élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère constituent une partie importante de notre population scolaire. Il est essentiel que nous puissions offrir à cette clientèle une gamme complète de services, un encadrement solide et des programmes appropriés.

Le document que nous vous remettons est un premier pas dans cette direction. De façon plus précise, le guide a pour but de définir la clientèle visée, d'identifier la gamme des services requis et de proposer un modèle d'organisation qui permettra aux conseils scolaires de la province d'évaluer les services existants et d'en planifier de nouveaux. Il sera complété par un programme d'enseignement qui devrait aider les enseignant(e)s à établir, pour chaque enfant, les objectifs et les activités qui faciliteront son apprentissage.

Ce projet a été développé et réalisé sous l'égide de la FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES MARITIMES. L'adoption et l'application de ce guide de procédures administratives devrait normalement assurer une certaine uniformité parmi les programmes et les services offerts aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère dans les districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick, de même qu'à l'échelle des provinces maritimes.

Robert Chouinard
Directeur des services aux élèves

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 5

DÉFINITION DE L'ÉLÈVE HANDICAPÉ PAR UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE 7

A. Développement intellectuel 7

B. Principales caractéristiques 7

AIDE À L'ÉLÈVE: DÉMARCHE PROPOSÉE 10

A. Le dépistage 11

B. Procédures de diagnostic 12

C. L'étude de cas 12

D. Révision du cas 13

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT 14

A. Objectifs généraux 14

B. Caractéristiques du programme 15

C. Critères de promotion 15

LE PLACEMENT DE L'ÉLÈVE DÉFICIENT LÉGER 16

A. Les niveaux d'intégration 16

B. Révision annuelle du placement 18

CONCLUSION 19

Annexe 1 - Orientation des cas - Dossier type de l'élève 20

Annexe 2 - Formulaire d'approbation - Évaluation psychométrique 24

Annexe 3 - Liste partielle de tests standardisés pour l'évaluation diagnostique 25

Annexe 4 - Rapport d'étude de cas - Liste des informations pertinentes 29

BIBLIOGRAPHIE 31

INTRODUCTION

Le système d'éducation vise à assurer l'enseignement gratuit à toute personne d'âge scolaire. Il doit *"permettre à tous les enfants éducables de s'éduquer afin que chacun puisse se développer jusqu'à la limite de ses capacités et de ses possibilités particulières"*[1]. Une des préoccupations majeures du système d'éducation est donc de reconnaître les différences individuelles et de tenir compte des capacités, goûts et intérêts de toute sa clientèle.

L'école doit donc assurer le développement physique, affectif, social et intellectuel de chaque enfant pour qu'il devienne un individu heureux et équilibré. Chacun doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et qui lui permette de développer ses facultés afin de devenir un membre intégré de la société.

Depuis les années 60, notre système d'éducation a tenté de répondre davantage aux besoins des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Les **élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère**[2] ou les **déficients légers** constituent une partie importante de cette population scolaire; c'est à ces élèves que ce travail est destiné.

Le guide s'adresse à tous les intervenants d'un conseil scolaire qui travaillent auprès de l'élève déficient léger. Il propose à la fois une réflexion sur l'orientation et le contenu possible d'une planification éducative ainsi qu'un modèle d'organisation des services d'adaptation scolaire à offrir à ces élèves.

Le guide tente aussi de définir cette clientèle scolaire et de donner un aperçu de son fonctionnement académique, intellectuel et socio-affectif. Il contient les lignes directrices du programme d'enseignement ainsi que les principes qui doivent orienter le placement.

Enfin, une série de modalités et de formulaires sont proposés à chaque conseil scolaire à titre d'exemples à partir desquels celui-ci pourra élaborer sa propre politique en tenant compte des ressources humaines et matérielles dont il dispose.

---

(1) MacLeod-Pinet, 1977

---

(2) Cette appellation a été préférée à **'Handicapés mentaux éducables'** pour assurer une plus grande conformité avec les autres provinces canadiennes.

I. DÉFINITION DE L'ÉLÈVE HANDICAPÉ PAR UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE

L'élève handicapé par une déficience intellectuelle légère est un élève manifestant un rythme de développement mental plus lent que les autres élèves du même groupe d'âge. Ce retard est généralement accompagné d'une déficience dans le comportement adaptatif.

Le développement mental de l'élève handicapé par une déficience légère est environ de cinquante à soixante-quinze pour cent de celui de la moyenne des élèves du même âge.

À cause de ce handicap, l'élève déficient léger ne peut absorber tous les éléments du programme ordinaire qui est offert actuellement dans les écoles. C'est pourquoi il accuse généralement un retard académique marqué dans l'ensemble des matières scolaires.

Cet élève possède cependant des capacités et des aptitudes pour l'apprentissage. Il doit toutefois avoir accès à des programmes adéquats conçus en fonction de ses besoins particuliers. Le développement de son potentiel dépend aussi des approches pédagogiques véhiculées à l'intérieur des programmes adaptés.

> *"La plupart de ces enfant sont capables d'évoluer par eux-mêmes dans le milieu social et d'acquérir certaines aptitudes scolaires de base."*(1)

On estime que les élèves déficients légers représentent environ deux pour cent (2%) de l'ensemble de la population scolaire.

A. Développement intellectuel

Tous les enfants passent sensiblement par les mêmes étapes de développement mental, mais l'élève handicapé par une déficience intellectuelle progresse plus lentement et il lui faut ainsi plus de temps pour faire certains apprentissages. Le potentiel intellectuel de l'élève est généralement décelé par l'administration de tests psychométriques. L'utilisation de ces tests donne une estimation, exprimée en termes de quotient intellectuel (Q.I.), du niveau général auquel évolue l'enfant.

Selon les critères établis par ces tests, le Q.I. de l'enfant handicapé par une déficience intellectuelle légère se situe approximativement entre cinquante (50) et soixante-quinze (75).

Il est important de noter que les résultats des tests psychométriques ne sont que des indices du niveau de fonctionnement de l'enfant et qu'ils ne doivent pas être interprétés comme des valeurs absolues et définitives. Les scores mentionnés ne doivent pas servir de critères rigides pour déterminer l'admissibilité à des programmes ou pour effectuer le placement de l'élève. D'autres facteurs, tels la capacité d'adaptation et le rendement scolaire sont des indices du potentiel tout aussi valables. Ils devraient aussi être considérés, surtout dans l'étude des cas frontières, c.-à-d. ceux qui se situent à l'intérieur d'un écart de plus ou moins cinq (5) des scores limites proposés.

L'interprétation du quotient intellectuel doit toujours se faire d'après une étendue de scores et doit faire appel à plus qu'un seul instrument de mesure. De plus, il est recommandé de refaire l'évaluation psychométrique tous les deux ans.

B. Principales caractéristiques

Le retard dans le développement intellectuel se manifeste de plusieurs façons dans le comportement de l'élève en difficulté. Les caractéristiques mentionnées dans cette section sont celles qui sont le plus fréquemment observées chez les élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère. Elles ne sont toutefois ni inhérentes ni exclusives à cette clientèle scolaire et ne devraient pas être interprétées obligatoirement comme un signe de déficience mentale.

---

(1) Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1979

1. ***Sur le plan cognitif***

L'élève handicapé par une déficience intellectuelle passe généralement par les mêmes étapes de développement cognitif que l'ensemble des autres élèves, ce développement se faisant toutefois à un rythme plus lent. Les recherches les plus récentes[2] semblent indiquer que, sauf peut-être pour les déficients profonds (Q.I. de 30 ou moins), les différences entre les processus d'apprentissage et de rétention chez les élèves déficients et chez les élèves normaux sont plutôt quantitatives que qualitatives.

L'élève handicapé par une déficience légère peut apprendre à lire, à écrire et à calculer. Il est assez difficile cependant de prédire son niveau maximum de rendement scolaire, car celui-ci varie selon les capacités individuelles et les approches pédagogiques utilisées.

Parmi les autres caractéristiques cognitives communes à plusieurs de ces enfants, on remarque que l'élève déficient léger possède généralement une difficulté de rétention qui se manifeste particulièrement au niveau de la mémoire à court terme. Son attention à la tâche est de courte durée et il se sent perdu dans un contexte d'apprentissage non structuré.

Son niveau d'abstraction étant très faible, il utilise plutôt des idées concrètes. La majorité de ces enfants en restera au stade de la connaissance et du raisonnement d'ordre concret; quelques-uns pourront parvenir à une pensée d'ordre moyennement abstrait.

> *". . . n'apprend que lorsqu'il est directement impliqué, (. . .) n'est motivé à apprendre que par des réalisations tangibles ayant une signification immédiate pour lui et propres à le mettre en valeur."*[3]

Il accuse souvent un retard dans le développement du langage. Il a de la difficulté à exprimer une opinion et à élaborer une pensée verbalement. Quoique son vocabulaire soit assez restreint, il sera suffisant pour les situations normales de la vie quotidienne.

Entre autres caractéristiques pouvant être retrouvées chez les élèves déficients légers, notons les suivantes:

Il démontre un retard dans la motricité fine et globale. On remarque parfois une faiblesse de la force musculaire ainsi que des gestes et des tracés mal définis. On notera aussi des difficultés au niveau de l'orientation spatiale, de la structuration temporelle, de la perception visuelle ainsi qu'une méconnaissance du schéma corporel.

Il a de la difficulté à ordonner les séquences logiques. L'organisation d'une suite logique exigeant une référence au processus d'abstraction, l'élève aura de la difficulté à capter les liens entre les diverses étapes d'une séquence.

Il éprouve de la difficulté à généraliser une acquisition, à appliquer dans un contexte nouveau une notion apprise en classe.

On remarque chez cet élève, une faiblesse dans la production d'une pensée créatrice spontanée. Il démontre peu d'initiatives et a donc besoin de modèles d'apprentissage bien structurés.

2. ***Sur le plan socio-affectif***

L'élève handicapé par une déficience légère peut se développer socialement et atteindre un certain niveau d'autonomie lui permettant de fonctionner en société. Tout comme sur le plan intellectuel, il passe par les mêmes étapes dans son développement affectif que la moyenne des autres enfants, ce cheminement se fait réalisant toutefois à un rythme plus lent.

---

(2) Hallahan et Kauffman, 1982

---

(3) Conseil scolaire des écoles séparées d'Ottawa, 1974.

Il semble que certaines caractéristiques sociales et affectives issues de l'interaction entre le niveau intellectuel et les conditions de l'environnement dans lequel il évolue soient communes à beaucoup d'entre eux. Les principales sont les suivantes:

L'élève déficient léger a souvent une image de soi assez négative. Il a tendance à se dévaloriser car en général il a subi des frustrations, des déceptions et des défaites. Il est conscient que ses aptitudes diffèrent de celles des autres.

Il éprouve certaines difficultés au niveau des relations interpersonnelles. Il lui arrive parfois de mal maîtriser son agressivité, son apathie ou son insatisfaction et il rencontre d'infructueuses expériences dans ses relations avec les autres.

Par contre, il peut aussi s'agir d'un enfant timide, effacé, qui s'exprime peu et qui éprouve de la difficulté à communiquer dans un groupe nombreux.

L'élève handicapé par une déficience légère éprouve un sentiment d'insécurité face aux changements. Il a souvent beaucoup de problèmes à s'adapter, ce qui augmente sa dépendance vis-à-vis de l'adulte.

Son sens des responsabilités est peu développé, car il ne sait pas ce qu'il doit ou ne doit pas faire. Il a souvent de la difficulte à évaluer de façon réaliste ses capacités et ses limites face à une nouvelle tâche.

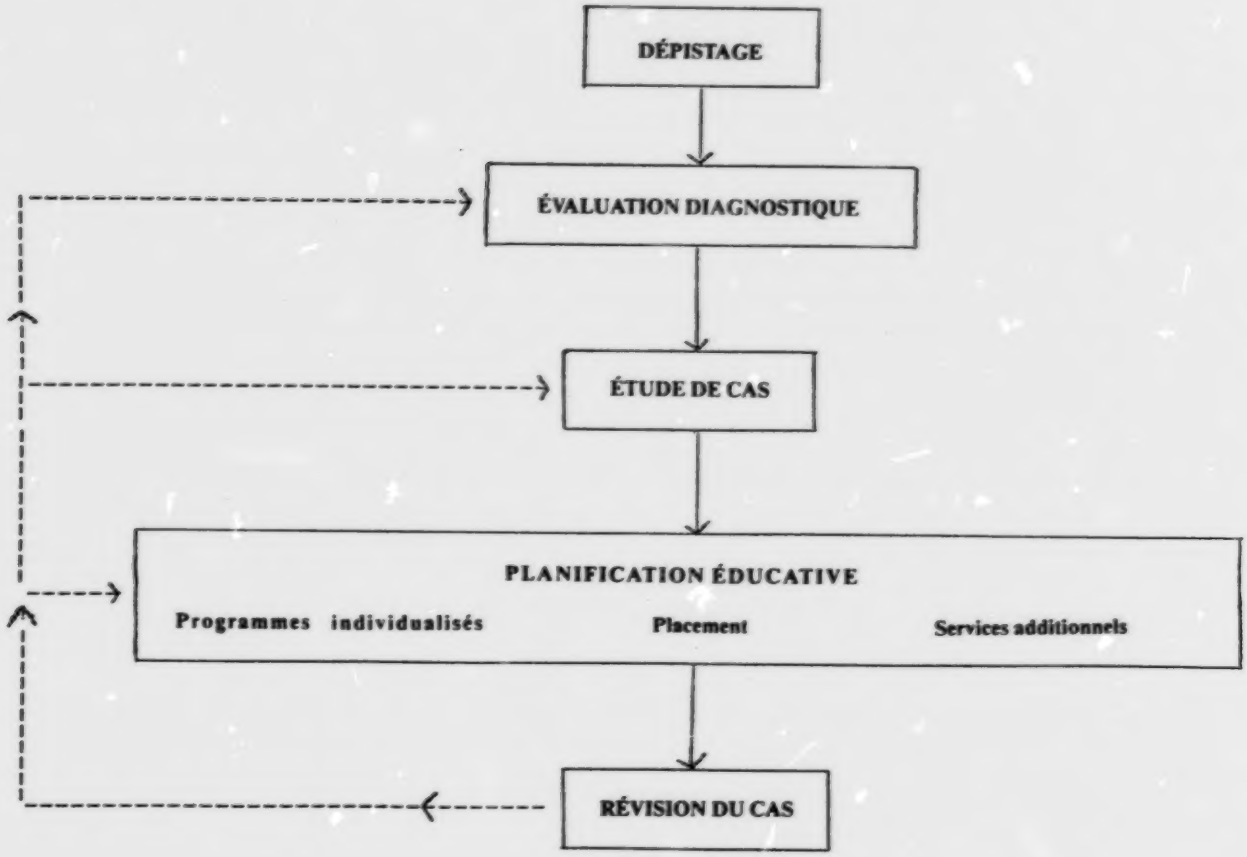
Certains des élèves handicapés par une déficience légère peuvent avoir des problèmes de motivation si le programme ne leur est pas adapté. Ceci peut même engendrer des problèmes de comportement. Toutefois, ces problèmes ont tendance à s'atténuer lorsque ces élèves reçoivent des services adéquats.

II. AIDE À L'ÉLÈVE: DÉMARCHE PROPOSÉE

Le tableau suivant illustre les principales étapes du plan d'intervention proposé dans ce guide.

MODÈLE D'INTERVENTION

Aide à l'élève handicapé par une déficience intellectuelle légère



Ce genre d'intervention peut s'appliquer, avec certaines modifications, à l'ensemble des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage d'un conseil scolaire.

A. Le dépistage

Chaque conseil scolaire possède ses propres mécanismes pour identifier, le plus tôt possible, les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés graves d'apprentissage. Les plus communs sont l'organisation de cliniques préscolaires, les contacts étroits avec les professionnels de la santé ou des services sociaux et l'information reçue des parents.

Cependant, la majorité des élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère sont dépistés par les enseignant(e)s des classes ordinaires qui remarquent leur très faible rendement dans l'ensemble des matières scolaires.

1. *Rôle de l'enseignant(e)*

L'enseignant(e) est le principal responsable de l'aide aux élèves en difficulté sous sa tutelle. Il(elle) doit donc participer à toutes les étapes du plan d'aide à l'élève, à partir du dépistage jusqu'à l'évaluation finale du cas.

Lorsqu'un(e) enseignant(e) identifie un élève en difficulté, il(elle) doit d'abord se servir des ressources dont il (elle) dispose à l'intérieur de la classe ordinaire. Il(elle) doit:

— intervenir auprès de l'élève en vue d'améliorer son rendement (aide individualisée, adaptation de matériel, changement d'approche pédagogique, etc.)

— informer les parents des problèmes de l'enfant et obtenir, si possible, leur collaboration.

— préparer un dossier sur l'élève en difficulté dans lequel seront notés les principales difficultés de l'élève, ses résultats scolaires, le genre d'aide reçu, les dates des communications avec les parents, les évaluations et consultations externes et toute autre information jugée pertinente pour l'étude de cas. Un dossier type est inclus en annexe (Annexe 1).

— avoir recours à l'infirmier(ère)-hygiéniste pour qu'elle effectue une évaluation de la santé de l'élève. Cette évaluation devrait comprendre un examen de la vue, de l'ouïe, des habitudes alimentaires et de la santé générale ainsi qu'un dépistage de tout problème grave de santé dont pourrait souffrir l'élève.

— consulter au besoin des personnes ressources en adaptation scolaire.

Si après ces démarches, l'enseignant(e) juge que l'enfant a besoin d'aide additionnelle, il(elle) soumet le cas à son(sa) directeur(trice) d'école.

2. *Rôle du(de la) directeur(trice)*

Le(la) directeur(trice) prend le dossier préparé par l'enseignant(e) ainsi que le rapport de l'infirmier(ère)-hygiéniste pour en faire une première analyse. Le but de cette démarche est de rechercher si possible, un mode d'intervention en se servant des ressources et des services disponibles à l'intérieur de l'école. Il est recommandé que le(la) directeur(trice) se fasse aider dans cette tâche par une équipe d'enseignant(e)s.

Si on ne parvient pas à trouver des solutions acceptables, il(elle) soumet le cas au(à la) coordonnateur(trice) des services d'adaptation scolaire du district ou à toute autre personne affectée à cette tâche par le conseil scolaire.

B. Procédures de diagnostic[1]

Après avoir étudié le dossier et observé l'élève au travail, le(la) coordonnateur(trice) entame les procédures diagnostiques requises. Pour l'élève handicapé par une déficience légère, le diagnostic consiste en:

1. *Une évaluation du rendement scolaire*

En collaboration avec l'enseignant(e), le(la) coordonnateur(trice) doit établir un bilan fonctionnel du rendement, des capacités générales, des difficultés, des progrès et du niveau de tolérance de l'élève face aux échecs scolaires.

Ce bilan fonctionnel aide à déterminer le mode d'intervention éducative qui s'impose, à choisir des approches pédagogiques pertinentes et à sélectionner le programme pédagogique répondant le mieux aux besoins de l'élève.

Les données nécessaires peuvent être recueillies à l'aide de mesures informelles, comme l'étude du dossier et des résultats scolaires de l'élève, l'observation directe du comportement de l'élève en classe, l'utilisation des tests et des évaluations faites par les enseignant(e)s. Il est recommandé de compléter cette évaluation par l'utilisation de tests standardisés. L'Annexe 3 contient une liste partielle des tests disponibles en français.

2. *Une évaluation psychométrique*

Le but de l'évaluation psychométrique est d'établir un bilan global des habiletés de l'élève en difficulté. Cette évaluation globale doit mettre en lumière les habiletés affectives, les aptitudes, le style d'apprentissage, les forces et les faiblesses de l'élève. Il permet d'orienter un programme visant à développer au maximum les habiletés de l'élève au lieu de concentrer uniquement sur des points négatifs.

Étant donné la nature professionnelle de cette évaluation, elle doit être effectué par un personnel qualifié, préférablement un(une) psychologue scolaire. Il est nécessaire que le(la) psychologue administre des tests psychométriques individuels afin de déterminer comment l'élève procède pour résoudre un problème, comment il raisonne et comment il perçoit les stimuli sur le plan visuel et auditif. L'évaluation psychométrique doit faire appel à plus qu'un seul instrument de mesure. Il se peut aussi que le(la) psychologue doive avoir recours à des spécialistes en dehors des cadres scolaires. Il faut obtenir l' autorisation écrite des parents avant de procéder à toute évaluation psychométrique (Annexe 2).

Le(la) psychologue a la responsabilité d'informer l'élève des résultats des tests psychométriques. Celui-ci a le droit de connaître ses points forts et ses points faibles ainsi que d'être mis au courant du programme correspondant à ses habiletés. De leur côté, les parents et le personnel enseignant ont également le droit de savoir quelle interprétation est attribuée aux données psychologiques recueillies par le(la) psychologue.

3. *Les évaluations supplémentaires*

D'autres évaluations peuvent venir compléter le diagnostic si on désire avoir un profil plus complet de l'élève: analyse du comportement, des goûts et intérêts, etc. De même, si les évaluations précédentes dénotent un problème particulier, d'autres personnes ou organismes peuvent participer: travailleur(euse) social(e), spécialistes de la santé, clinique d'hygiène mentale, etc. Le(la) coordonnateur (trice) s'assure alors que l'élève reçoive le suivi nécessaire et invite les personnes intéressées à participer à l'étude de cas.

C. L'étude de cas

L'étude de cas vient compléter le processus d'évaluation diagnostique. Elle s'effectue par une équipe réunie en conférence sous la direction du (de la) coordonnateur(trice).

---

(1) Certaines parties de ce chapitre ont été adaptées ou reproduites à partir du manuel de politiques du district 13 (C. Doucet, 1983) avec la permission des autorités responsables.

1. *Composition de l'équipe*

L'équipe participant à l'étude de cas est composée généralement des personnes prenant part au dépistage et à l'évaluation diagnostique. L'équipe de base doit inclure le (la) ou les enseignant(e)s de l'élève, le(la) psychologue scolaire, le(la) directeur (trice) de l'école et le (la) coordonnateur (trice). Les parents doivent, dans la mesure du possible, participer à l'étude de cas et à la prise de décision concernant le programme et le placement de leur enfant.

Au besoin, viendront s'ajouter à ce groupe les autres spécialistes travaillant auprès de l'élève tels le (la) travailleur (euse) social(e) scolaire, le (la) conseiller(ère) en orientation, les professionnels de la santé ou des services sociaux, l'enseignant(e) et le (la) directeur(trice) de l'école où l'élève pourrait être placé ainsi que toute autre personne désignée par le conseil scolaire.

2. *Objectifs de l'étude de cas*

Les personnes réunies en conférence de cas ont deux responsabilités majeures:

a) Dresser un bilan fonctionnel.

Les personnes présentes font l'analyse des données de l'évaluation diagnostique. Ces informations doivent autant que possible être fondées sur des faits qui sont observables et mesurables. Le but de cet échange est de dresser un bilan fonctionnel et positif des forces et des besoins de l'élève.

b) Faire une planification éducative.

Une fois les besoins identifiés, l'équipe doit alors déterminer les mesures éducatives qui s'imposent. La planification éducative comprend trois éléments qui seront discutés plus en détail dans les prochains chapitres: Établir les grandes lignes du programme d'enseignement individualisé, déterminer les services professionnels et paraprofessionnels requis et faire des recommandations en vue du placement.

De plus, l'équipe doit définir les responsabilités des personnes et des organismes participant à l'implantation de la planification éducative.

3. *Suivi de l'étude de cas.*

Le (la) coordonnateur (trice) prépare un rapport écrit de l'étude de cas (Annexe 4). Ce rapport est communiqué aux autres membres de l'équipe ainsi qu'aux personnes responsables de l'implantation de la planification éducative.

Il (elle) rencontre aussi le (la) directeur (trice) et l'enseignant(e) de la classe où l'élève sera placé afin de les aider dans l'application des recommandations de l'étude de cas.

Enfin, le (la) coordonnateur(trice) assure la liaison avec les organismes extérieurs pour tout service additionnel requis.

D. Révision du cas

Chaque cas doit être révisé au moins une fois par année pour évaluer les effets de la planification éducative sur le rendement scolaire ainsi que sur le développement personnel et social de l'élève. La révision est faite par une équipe comprenant l'enseignant(e), le(la) directeur(trice), le(la) psychologue scolaire et le(la) coordonnateur(trice). Cette équipe doit déterminer quelles évaluations doivent être reprises et décider s'il y a lieu de reconsidérer les programmes et le placement de l'élève.

Les révisions de cas peuvent être plus fréquentes si un élève présente des problèmes particuliers ou si on soupçonne des erreurs dans le placement ou les programmes offerts à l'élève.

III. LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

La principale composante de la planification éducative est l'élaboration des objectifs d'enseignement qui répondront aux besoins particuliers de chaque élève. Cette responsabilité incombe aux enseignant(e)s qui recevront l'élève après l'étude de cas. Ceux-ci (celles-ci) devront s'appuyer sur les recommandations de l'équipe multidisciplinaire et sur le programme d'enseignement qui accompagne ce guide.

A. Objectifs généraux

Les finalités du programme d'enseignement pour les élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère visent à:

* permettre à l'élève de se développer à la mesure de ses aptitudes et de ses talents spéciaux;
* lui procurer les habiletés personnelles et sociales lui permettant de fonctionner de façon autonome et de s'adapter à la société;
* lui procurer une formation préparatoire à l'emploi.

Pour atteindre ces finalités, le programme doit fournir des activités d'apprentissage orientées en fonction du vécu et des expériences personnelles ainsi que des activités dans le milieu.

Pour permettre à l'élève de se développer à la mesure de ses aptitudes et de ses talents spéciaux, le programme vise les objectifs précis dans les domaines suivants:

* Langue maternelle: permettre à l'élève de développer des habiletés fonctionnelles de communication dans les quatre savoir.
* Mathématiques: permettre à l'élève de développer progressivement les concepts, les habiletés et les automatismes nécessaires afin de pouvoir les appliquer dans sa vie quotidienne.
* Langue seconde: lui procurer une connaissance suffisante pour communiquer oralement dans les situations courantes.
* Formation sociale: lui permettre d'observer, d'explorer et d'analyser les réalités et phénomènes sociaux qui font partie de son milieu immédiat, lui permettant ainsi d'être ou de devenir un(e) bon(ne) citoyen(ne).
* Sciences: lui fournir les habiletés et connaissance scientifiques qui lui permettent d'apprécier et de respecter son environnement.
* Éducation artistique: le sensibiliser à l'expression artistique sous toutes ses formes pour l'amener à s'exprimer de façon personnelle, spontanée et créatrice.

Quant au développement de ses habiletés personnelles et sociales, le programme poursuit les objectifs suivants:

* aider l'élève à découvrir et connaître ses aptitudes afin de pouvoir les développer au maximum;
* l'aider à acquérir une image positive de lui-même;
* l'aider à développer le sens des responsabilités;
* lui apprendre à entretenir de bonnes relations interpersonnelles;
* lui faire acquérir les connaissances, attitudes, valeurs et habitudes qui constituent la base d'une bonne santé physique et psychologique;

* lui permettre de développer suffisamment d'aptitudes, de connaissances et d'intérêts pour pouvoir planifier ses loisirs et participer activement à certains sports et activités physiques;

* lui donner de bonnes habitudes dans les domaines de la consommation, de l'alimentation, du vêtement et du logement pour lui permettre de comprendre, contrôler et améliorer sa propre qualité de vie et celle de son environnement;

* lui permettre d'étudier le développement de l'enfant et de l'adolescent(e) ainsi que les conditions susceptibles d'affecter ce développement.

Quant à la formation préparatoire à l'emploi[1], le programme poursuit les objectifs suivants:

* permettre à l'élève d'explorer différentes possibilités de carrière ou de métier en tenant compte de ses aptitudes et de ses capacités particulières;

* assurer sa formation dans les secteurs de l'industrie et l'artisanat en tenant compte des exigences du marché du travail;

* lui procurer les aptitudes et connaissances nécessaires pour trouver et garder un emploi;

* lui faire vivre une situation réelle en milieu de travail.

B. Caractéristiques du programme

Les principales caractéristiques du programme d'enseignement destiné aux élèves déficients légers sont les suivantes:

1. *Objectifs d'enseignement individualisés*

Suite aux recommandations contenues dans la planification éducative, l'enseignant(e) prépare pour chaque élève un plan d'étude individualisé. Il (elle) sélectionne, à partir des éléments contenus dans le programme d'enseignement, des objectifs d'apprentissage qui lui permettront de répondre aux besoins particuliers de chacun(e). On doit tenir pour chaque élève en difficulté un dossier ou bulletin détaillé du rendement scolaire dans lequel sont notés tous les objectifs atteints et tous les objectifs. Ce dossier permettra d'assurer une continuité dans l'enseignement lorsqu'un élève changera de classe ou de niveau.

2. *Contenu pratique*

Le contenu des programmes d'enseignement doivent tenir compte des capacités et des besoins de l'élève. Les activités d'apprentissage sont axées principalement sur l'application pratique des objectifs du programme.

3. *Progression continue*

Pour respecter le rythme de chaque enfant, le programme permet une progression continue des apprentissages de l'élève. Son utilisation favorise une approche d'enseignement individualisée.

C. Critères de promotion

Chaque conseil scolaire est chargé d'établir ses propres politiques de promotion. Il est cependant suggéré, pour les élèves déficients légers, d'accorder autant d'importance à l'âge et aux efforts de l'élève qu'à ses résultats scolaires.

Tout élève qui complète le programme d'enseignement pour les élèves handicapés par une déficience légère a droit à une attestation de ⅔reconnaissance des apprentissages⅔ et à une cérémonie de collation au même titre que les autres élèves. Son relevé de notes doit toutefois faire mention des programmes adaptés.

---

(1) Dans la plupart des écoles polyvalentes de la province, cette formation se donne dans le cadre des Cours pratiques d'initiation au travail.

IV. LE PLACEMENT DE L'ÉLÈVE DÉFICIENT LÉGER

L'éducation aux élèves en difficulté doit être dispensée dans le cadre scolaire le plus normal possible. C'est un principe de base qui doit guider toute décision concernant le placement. Depuis quelques années, les autorités scolaires sont sensibilisées au mouvement d'intégration des élèves en difficulté. Ce mouvement préconise que:

> *'L'éducation des élèves handicapés doit en autant que possible se dérouler à l'intérieur du système régulier et encourager un contact maximum entre les enfants handicapés et les enfants normaux. L'intégration au système d'éducation régulier doit garantir à l'enfant handicapé une adaptation sociale et un rendement scolaire maximum.'*(1)

A. Les niveaux d'intégration

Il est important de noter que le mouvement d'intégration ne signifie pas qu'il faut placer automatiquement tous les enfants handicapés dans les classes régulières. Il existe plusieurs niveaux d'intégration ou modèles de placement qui peuvent répondre aux besoins de l'élève. Le tableau suivant énumère les niveaux d'intégration qui s'appliquent aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle légère. Les niveaux sont énumérés en allant du 'plus intégré' au 'moins intégré'.

Tableau 2

NIVEAU I:	Intégration totale de l'enfant à l'intérieur de la classe régulière.
NIVEAU II:	Services-ressources à l'enfant et/ou à l'enseignant(e) à l'intérieur de la classe régulière.
NIVEAU III:	Classe régulière avec participation occasionnelle à une classe ressource (ou spéciale).
NIVEAU IV:	Classe ressource (ou spéciale) avec intégration dans certaines matières ou pour certains programmes.
NIVEAU V:	Classe spéciale à temps plein à l'intérieur d'une école régulière.

À moins de circonstances exceptionnelles, on ne devrait pas songer à placer un élève handicapé par une déficience légère dans une école ou dans une institution spécialisée. Chaque conseil scolaire possède les ressources nécessaires pour desservir ces élèves à l'intérieur des écoles publiques. Comme ces ressources humaines et matérielles varient d'un district à l'autre et parfois même à l'intérieur d'un même district, il appartient à l'équipe chargée de l'étude de cas de choisir, parmi les modèles de placement suggérés, celui qui répond le mieux aux besoins de l'élève. Certains facteurs doivent toutefois être considérés:

1. Placement dans une classe ordinaire

Comme principe général, l'objectif premier de toute planification éducative est d'amener l'élève en difficulté à fonctionner par ses propres moyens à l'intérieur de la classe régulière. La réalité nous prouve que pour les élèves déficients légers, cet objectif ne s'atteint pas toujours facilement. C'est d'ailleurs parce qu'ils ne peuvent fonctionner dans la classe régulière que la plupart d'entre eux ont besoin d'aide. Il est toutefois possible d'intégrer avec succès un élève déficient léger en tenant compte de certaines considérations:

— L'élève placé dans une classe régulière doit pouvoir bénéficier d'un programme d'enseignement adapté. L'enseignant doit être capable de donner à l'élève le temps d'instruction et l'aide individualisée nécessaires.

— L'élève doit être placé dans un groupe où il sera à l'aise sur le plan personnel et social. Le placement choisi doit pouvoir répondre aussi aux besoins affectifs de l'élève.

---

(1) O. Robichaud, 1978

— L'enseignant(e) qui reçoit un élève en difficulté dans une classe régulière doit en avoir été informé(e) et préparé(e) à l'avance. Il (elle) doit connaître les principaux besoins de l'élève en difficulté afin de pouvoir adapter son enseignement en conséquence. Il (elle) doit pouvoir créer un climat d'apprentissage dans lequel l'élève se sentira accepté et valorisé. L'attitude de l'enseignant(e) a une énorme influence sur la façon dont l'élève en difficulté sera perçu et accepté par les autres élèves de la classe.

— L'élève pourrait aussi recevoir des services à l'extérieur de la classe régulière tels que des périodes d'enseignement correctif, la participation occasionnelle à une classe-ressource ou un groupement différent pour certaines matières.

2. Placement dans une classe spéciale

Si on ne peut répondre de façon satisfaisante aux conditions précédentes, il se peut que l'intégration dans la classe régulière ne soit pas la meilleure solution. Le placement en classe spéciale, où l'élève est regroupé avec un nombre restreint d'autres élèves éprouvant les mêmes difficultés, pourrait être envisagé. Le placement d'un élève dans une classe spéciale ne veut pas dire qu'on le rejette ou qu'on l'isole; cela signifie simplement qu'on le place dans une situation scolaire qui vise à mieux répondre à ses besoins.

Certaines conditions facilitent le placement en classe spéciale tout comme dans le cas de la classe ordinaire.

a) Regroupement des élèves.

Dans la mesure du possible, les élèves devraient être regroupés selon leur âge chronologique plutôt que selon leur rendement académique. Afin de maintenir un parallèle avec le système régulier, nous suggérons trois catégories de groupement: au niveau élémentaire (8-12 ans), au niveau intermédiaire (13-15 ans) et au niveau secondaire (16 ans et plus). Cette approche assurerait une continuité dans le programme d'enseignement et permettrait aux élèves de fréquenter des jeunes du même groupe d'âge.

Comme ces élèves fonctionnent à leur propre rythme et à des niveaux différents dans toutes les disciplines, le nombre d'élèves dans les classes spéciales doit être inférieur à celui d'une classe ordinaire. Des recherches effectuées dans d'autres provinces canadiennes démontrent que le nombre suggéré d'élèves déficients légers dans une classe spéciale varie de douze (12) à quinze (15).

b) Sélection des élèves.

Il est important que les élèves placés dans une classe spéciale aient été évalués et recommandés par l'équipe d'étude de cas. Ces élèves doivent avoir les caractéristiques communes aux déficients légers, c'est-à-dire un développement intellectuel inférieur à la moyenne et un retard académique de deux ans et plus. Ces critères ont pour but d'éviter qu'un élève ne soit placé prématurément dans une classe spéciale ou qu'il le soit pour de mauvaises raisons, par exemple à cause de problèmes de discipline.

c) Consentement des parents.

Bien qu'un conseil scolaire ait l'autorité d'effectuer le placement de l'élève, il est fortement recommandé d'obtenir l'autorisation des parents avant de placer un élève en classe spéciale.

d) Formation de l'enseignant(e).

Puisque l'enseignement aux élèves déficients légers exige une connaissance de base des caractéristiques propres à ce groupe ainsi qu'une maîtrise des techniques et des méthodes d'enseignement aux élèves en difficulté, les enseignant(e)s des classes spéciales devraient avoir une formation suffisante en adaptation scolaire. La formation minimale recommandée est le Baccalauréat en éducation spéciale ou toute formation équivalente reconnue par le ministère de l'Éducation.

B. Révision annuelle du placement

Peu importe le placement choisi, il est absolument impossible de contrôler toutes les variables qui peuvent affecter le développement global de l'enfant. C'est pourquoi les décisions de l'équipe d'étude de cas doivent tenir compte des ressources humaines et matérielles disponibles et être prises dans le but de répondre le plus adéquatement possible aux besoins de l'élève. Cependant, ces ressources et besoins peuvent changer d'une année à l'autre. C'est pourquoi nous rappelons qu'il faut réviser le placement de chaque élève en difficulté au moins une fois par année et même plus souvent si l'enseignant(e) en voit la nécessité.

CONCLUSION

Pour pouvoir appliquer les recommandations contenues dans ce guide, les conseils scolaires doivent se doter d'une structure qui leur permette d'offrir un service adéquat aux élèves en difficulté. Les éléments de base de cette structure sont:

1. L'établissement de politiques locales en adaptation scolaire

Ces politiques, préférablement écrites, énoncent la philosophie et les principes qui orientent les services d'adaptation scolaire du district. Elles décrivent clairement la marche à suivre pour venir en aide à l'élève, à partir du dépistage jusqu'à la révision du cas. Elles contiennent les critères régissant l'accès aux programmes et aux services spécialisés. Enfin elles définissent les responsabilités des intervenants dans tout ce processus.

2. La coordination des services

Chaque conseil scolaire devrait confier à une (ou plusieurs) personne(s) le soin de coordonner les services d'adaptation scolaire du district. Les principales responsabilités d'un(e) coordonnateur(trice) sont de voir à l'application des politiques d'adaptation scolaire du conseil scolaire et du Ministère; de gérer les programmes et les services offerts aux élèves en difficulté; de superviser et de coordonner le travail du personnel oeuvrant en adaptation scolaire; d'assurer la liaison avec les organismes extérieurs pour les services ne pouvant être offerts par le conseil scolaire.

3. Rôle du personnel

Il ne suffit pas d'avoir une structure et des critères biens définis pour assurer un service de qualité à l'élève en difficulté. Il faut aussi des intervenants qui croient dans les possibilités de l'élève et qui travaillent à l'amélioration constante des services existants. Afin que chacun se sente partie prenante, il est suggéré de mettre sur pied un comité consultatif en adaptation scolaire dans chaque district. Ce comité pourrait aider les autorités scolaires dans l'identification des besoins, dans le choix des priorités, dans la planification ainsi que dans l'établissement et l'évaluation des services au niveau local.

Enfin, il faut signaler que ce guide ne prétend pas résoudre tous les problèmes reliés à l'éducation des enfants handicapés par une déficience intellectuelle légère. Il n'est qu'un outil de travail dont l'efficacité dépend surtout de la volonté et des ressources des personnes qui s'en serviront. Néanmoins, s'il peut servir de point de départ à une réflexion sur l'état actuel des services et sur le rôle que chacun peut jouer dans l'amélioration de l'enseignement aux élèves en difficulté, il aura accompli en partie sa mission.

ANNEXE 1
ORIENTATION DES CAS
DOSSIER TYPE DE L'ÉLÈVE

Démarche suggérée:

L'enseignant(e) qui désire diriger un éléve en difficulté grave vers des services d'adaptation scolaire doit:

1. Avoir recours à l'infirmier(ère)-hygiéniste pour un examen de santé de l'élève.
2. Remplir le présent dossier de l'élève.
3. Le remettre au(à la) directeur(trice) avec la formule d'orientation des cas.

A. Information générale

Nom de l'élève: ..... M..... F.....

Date de naissance: ...../...../..... Âge: ...../.....
(mois, jour, année; ans, mois)

Niveau scolaire: ..... École: .....

Enseignant(e): .....

Parents/tuteurs: ....
(père/tuteur; mère/tutrice)

Adresse: ..... Téléphone: .....

.....

.....

B. Raisons justifiant l'orientation:

Faites une courte description des principales difficultés de l'élève et donnez les raisons pour lesquelles son cas est soumis:

.....

.....

.....

C. Description du rendement scolaire

Faites une courte description du rendement scolaire de l'élève en:

Français/Lecture: .....

.....

.....

Mathématiques: .....

.....

.....

Autres matières: .....

.....

.....

De quelle façon l'élève apprend-t-il le mieux?

_____ en lisant _____ en écoutant _____ en écrivant

_____ en accomplissant la tâche _____ en observant _____ incertain

_____ autres: .....

D'après vos observations quelle(s) est(sont) la(les) cause(s) principale(s) des problèmes de l'enfant?

_____ niveau d'intelligence _____ retard scolaire _____ santé frêle

_____ manque d'efforts _____ problème d'écoute/ concentration . . . _____ manque d'assiduité

_____ problème émotif _____ motivation _____ famille

_____ autres: .....

Précisez: .....

.....

.....

D. **Mesures et résultats** (verso s'il y a lieu)

Énumérez brièvement toutes les mesures prises pour venir en aide à l'élève au cours de la présente année scolaire. Veuillez inclure les interventions tentées en classes, les services reçus, les évaluations externes, les communications avec les parents, etc . . .

Date	**Mesures prises**	**Évaluation des résultats obtenus**

— Veuillez joindre à ce formulaire, tout document pouvant servir à l'étude de cas: rapports d'évaluation, résultats de tests standardisés, échantillons de travail ou de tests de classes, etc.

NOTE: Au début d'une année scolaire, essayez d'obtenir ces informations pour l'année précédente.

E. Autres difficultés

1. L'élève souffre-t-il de problèmes graves de santé ou d'un handicap physique quelconque?

Oui _____ Non _____

Si oui, précisez: .....

.....

Quel genre d'aide a-t il reçu? .....

.....

Soins de santé requis: .....

.....

2. L'élève démontre-t-il des problèmes d'adaptation ou de comportement?

Oui _____ Non _____

Si oui, précisez: .....

.....

.....

Quel genre d'aide a-t-il reçu? .....

.....

.....

Mesures et résultats: .....

.....

.....

3. Autres problèmes: .....

.....

Commentaires: .....

.....

.....

.....

F. Informations supplémentaires

1. Avez-vous rencontré les parents? Oui . . . . . Non . . . . . .

2. Comment évaluez-vous leur collaboration?

Excellente . . . . . Bonne . . . . . Nulle . . . . . .

3. Avez-vous élaboré un plan d'action avec eux? Oui . . . . . Non . . . . . .

Si oui, précisez: .....

.....

.....

4. Quel suivi souhaitez-vous qu'on donne à cette formule?

.....

.....

Cas soumis le _____ Par: _____

Date

Signature
de l'enseignant(e)

_____

Commentaires et recommandations du (de la) directeur (trice):

Date: _____ Par: _____

Signature du(de la)
directeur(trice)

ANNEXE 2

FORMULAIRE D'APPROBATION
ÉVALUATION PSYCHOMÉTRIQUE

(lettre type: utilisez du papier à en-tête de l'école)

Cher(s) parent(s),

D'après nos observations, votre enfant, _____, semble avoir certaines difficultés. Afin de tenter de régler ces difficultés, nous aimerions faire appel aux services du (de la) psychologue scolaire.

Le (la) psychologue cherchera à connaître les capacités et les besoins de votre enfant afin de l'aider à mieux fonctionner à l'école.

Si vous êtes d'accord, veuillez signer cette formule et la retourner le plus tôt possible.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à cette demande.

Le Directeur (la directrice),

_____

_____

_____ _____

Date Signature du parent

N.B. Le (la) psychologue scolaire affecté(e) à votre école est _____. Si vous désirez de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec lui(elle) au numéro: _____.

ANNEXE 3

Liste partielle de tests standardisés pour l'évaluation diagnostique

1. TESTS DE RENDEMENT SCOLAIRE:

A. Tests de lecture:

No.	Nom et auteur(s)	Standardisation	Niveau	Description
1.	*Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture (BQAL)* de F. Campeau-Filion et G. Gauthier	Québécoise	1 à 3	*Sous-tests:* 1) Identification de voyelles et consonnes 2) Identification de syllabes simples 3) Identification de mots à syllabes simples 4) Identification de syllabes inverses et de mots à consonnes doublées 5) Identification de syllabes composées 6) Identification de mots à syllabes simples-composées 7) Identification de mots à syllabes composées-composées 8) Identification de syllabes complexes 9) Identification de mots à syllabes complexes 10) Phrases et textes
2.	*Lecture silencieuse* (LIDEC)	Québécoise	4 à 7	1) Épreuve de rapidité (trouver le mot qui ne convient pas dans un court texte) 2) Epreuve de compréhension (questions à choix multiples)
3.	Tests de lecture *«California» (adaptation française)* de M. Clues, A. Livrant et J. Lamy	Belge	1 à 9	5 tests: *Test 1 - 2 - 3* 1) vocabulaire - perception des formes de mots - signification de mots 2) compréhension - direction à suivre - compréhension de paragraphes *Test 4 , test 5 et test 6* 1) vocabulaire - discrimination visuelle - discrimination auditive - antonymes - synonymes 2) compréhension - directives à suivre - index liste alphabétique et table des matières 3) interprétation de texte *Test 7 - 8 - 9* 1) vocabulaire - mathématiques - scientifique - social - général 2) compréhension - directives à suivre - aptitude de référence - interprétation de textes
4.	*Tests Vachon de J.* Vachon	Québécoise	3 à 9	2 tests: *Test 3 - 4 - 5* 1) vocabulaire - synonymes - antonymes 2) compréhension - textes suivis de questions à choix multiples *Test 5 - 6 - Sec. I* 1) vocabulaire - synonymes - antonymes - définitions 2) compréhension - textes suivis de questions à choix multiples

No.	Nom et auteur(s)	Standardisation	Niveau	Description
5.	*Tests de lecture de* H. C. Barick & M. Swain	Ontarienne (pour étudiants en immersion)	2 à 6	4 tests (2, 3, 4, 5/6 année): Compréhension: - textes suivis de questions à choix multiples
6.	*Test de compréhension en lecture de* G. Guindon	Ontarienne (tableau d'équivalence pour le district 5 (Caraquet) disponible	2	1) Vocabulaire - reconnaître un mot lu oralement - association mot/dession 2) Compréhension - directives - choix multiples
7.	*Test diagnostique de lecture pour les classes d'immersion* de M. Tourond	Ontarienne	1 à 3	*3 tests: 1 année* 1) reconnaissance de mots 2) compréhension de mots 3) compréhension de textes *2 année* 1) synthèse de mots et discrimination de graphèmes 2) compréhension de mots 3) compréhension de phrases 4) compréhension de textes *3 année* 1) compréhension de phrases 2) compréhension de textes
8.	*Tests de Disposition à à la Lecture (Métropolitain* de G.H. Hildreth et N. L. Griffiths	Québécoise	Maternelle - 1 année	En préparation: tests pour 4, 5, 6 *Sous-tests:* 1) Sens des mots 2) Phrases 3) Connaissance générales 4) Similitudes 5) Nombres 6) Copie
En prépartion:				
9.	*Test Diagnostique de Compréhension en Lecture* de C. Jacob, R. Blanchard et G.G. Nadeau	Province Maritimes	7	Mesure la compréhension en lecture selon 8 critères: - Indiquer le nom des principaux personnages, - Indiquer les principaux lieux d'un récit, - Rectifier l'ordre des événements, - Répondre à des questions d'explication, - Formuler l'idée principale, - Trouver la cause et la conséquence, - Trouver les principaux événements, - Faire des inférences.

B. Tests de mathématiques

1.	*KeyMath Diagnostic Arithmetic Test* Psycan	Américaine	Maternelle à 8 année	*3 tests:* 1) KeyMath Teach and Practice: - model and basic facts - use of algorithms to compute whole numbers - decimals and fractions 2) KeyMath Early Steps - geometry, numeration, addition, substraction, measurement, time, fractions, money. 3) KeyMath Activity Pacs

No.	Nom et auteur(s)	Standardisation	Niveau	Description
II. TEST D'APTITUDE ET D'HABILETÉ				
	A. Domaine cognitif			
1.	*Épreuve d'Habileté Mentale Otis-Lennon*	Américaine (adapt. québécoise)	Maternelle à 12 année	*6 niveaux de tests:* (collectifs) - Primaire I et II - Élémentaire I et II - Intermédiaire - Supérieure
2.	*Échelle d'Intelligence de Weschler pour Enfants (WISC)*	Française	5,0 à 15, 11 ans	*12 sous-tests:* (individuels) - *Verbaux:* Connaissances, Arithmétique, *Similitudes, Vocabulaire, Jugement, Mémoire* - *Non-verbaux:* Images à compléter, Dessins avec bloc, Assemblage, Substitution, Histoires en images, Labyrinthes.
3.	*Échelle d'Intelligence Préscolaire et Primaire de Weschler pour Enfants (WPPSI)*	Américaine	4,0 à 6,6 ans	Test individuel: - *Sous-tests verbaux:* Connaissances, Jugement, Vocabulaire, Arithmétique, Similitudes - *Sous-tests non-verbaux:* Maison des animaux, Images à compléter, Labyrinthes, Dessins géométriques, Dessins avec blocs
4.	*Raven Progressive Matrices*	Américaine (traduit en français)	Général	*3 groupes de matrices:* - Coloured Progressive Matrices (enfants) - Standard Progressive Matrices (adultes) - Advanced Progressive Matrices (sur-doués)
5.	*Test of Non-verbal Intelligence (TONI)*	Américaine	5,0 à 85,11 ans	Évaluation non-verbale des habiletés cognitives
6.	*Learning Potential Assessment Device*	Israélienne	10 ans-adultes	Test mesurant les habiletés cognitives
7.	*Épreuves d'Habiletés Mentales* de J. Vachon	Québécoise	3 à Sec. V	Tests collectifs d'intelligence verbale: *3 séries:* 1) Élémentaire (2 formes parallèles) 2) Intermédiaire (2 formes) 3) Supérieure (2 formes)
8.	*Test SOI d'aptitudes à l'apprentissage de M.* et R. Meeker	Américaine (traduit en français)	5 à 12 année	Test d'intelligence basée sur la théorie SOI de Guilford.
	B. Domaine sociale et affectif			
1.	*Columbial Mental Maturity Scale*	Américaine		Test évaluant la maturité intellectuelle des enfants. Particulièrement utile avec des sujets handicapés au point de vue langage ou motricité.
2.	*Coopersmith Self-Esteem Inventory*	Américaine		
3.	*Children's Version of the Family Relations Test*	Anglais	7 à 12 ans	Test d'exploration des attitudes émotives des enfants.

No.	Nom et auteur(s)	Standardisation	Niveau	Description
	C. Domaine des habiletés générales			
1.	*Test Préscolaire: Mon Enfant Est-il Prêt à Entrer à l'École de* Célia Doucet	Provinces maritimes	5 et 6 ans	*Sous-tests:* 1) Habiletés sociales 2) Schéma corporel 3) Mémoire auditive 4) Discrimination visuelle 5) Mémoire visuelle 6) Association 7) Motricité fine 8) Pré mathématique 9) Vocabulaire expressif
2.	*La Batterie Factorielle Predictive (BFP6) de M. Lavallee*	Québécoise	5 et 6 ans	*Sous-tests:* 1) Facteur verbal: a. vocabulaire b. compréhension 2) Facteurs technico-transcriptifs: a. alphabet en script b. chiffres c. conceptualisation des nombres 3) Facteurs perceptivo-graphiques: a. discrimination de formes b. reproduction de dessins
3.	*McCarthy's Screening Test*	Américaine	Préscolaire	*Sous-tests:* *Habiletes linguistiques, concepts, perception visuelle, memoire auditive, coordination motrice (fine-globale), orientation spatiale.*

ANNEXE 4
RAPPORT D'ÉTUDE DE CAS
LISTE DES INFORMATIONS PERTINENTES

A. **Informations générales**

1. Identification de l'enfant: Nom, prénom, âge, date de naissance, ...

2. Nom des parents, adresse, n° de tél., ...

3. Niveau scolaire, nom de l'enseignant(e), années répétées, ...

4. Date de la conférence de cas, nom et fonctions des personnes présentes .....

B. **Bilan fonctionnel**

1. Rapport des évaluations diagnostiques (mesures objectives)

a. Rendement scolaire: résultat des tests et épreuves, identification des principales difficultés, du niveau réel de fonctionnement dans les matières de base du programme scolaire, ...

b. Évaluations psychométriques: bilan des forces, des faiblesses et des besoins de l'enfant tels que démontrés par ces évaluations, ...

c. Évaluation de la santé: rapport de l'infirmier(ère)-hygiéniste, ...

d. Rapport des autres évaluations formelles: grilles d'observation du comportement, suivi médical additionnel, ...

2. Mesures informelles d'évaluation:

Résumé des forces et besoins identifiés suite aux observations de l'enseignant(e), rencontres avec les parents, observations externes, ...

C. **Planification éducative**

Cette section contient les principales recommandations de l'équipe multidisciplinaire concernant:

1. Les programmes requis:

— Si l'élève a besoin d'un programme d'enseignement individualisé, y inclure les principaux objectifs;

— Suggestions sur différentes approches pédagogiques, matériels appropriés, ...

— Recommandations concernant l'adaptation personnelle et sociale de l'élève, ...

2. Le placement suggéré:

— Y inclure aussi les conditions qui peuvent faciliter le placement choisi: niveau recommandé d'intégration, préparation de l'enseignant(e), etc. ....

3. Autres services de soutien, au besoin:

— Services professionnels et paraprofessionnels requis;

— Soutien à l'enseignant(e), à l'élève;

— Autres évaluations nécessaires;

— Services d'organismes extérieurs.

D. **Autres informations:**

1. Décrire les responsabilités de chacun concernant l'application des recommandations.
2. Inscrire les moyens choisis pour l'évaluation des programmes et des services.
3. Autres.

BIBLIOGRAPHIE

Canadian Committee on Teacher Education, *Standards for Educators of Exceptional Children in Canada*, Leonard Cavenford, Toronto, 1971

Conseil scolaire des écoles séparées d'Ottawa, *Classes pour Enfants Débiles Éducables*, Ottawa, Département de l'Éducation spéciale, mars 1974

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timiskaming, *Enfance en Difficulté: Anomalies d'Ordre Intellectuel, Déficient Léger*, Timiskaming, 1982

District scolaire No 4-1, *Procédures de Référence et le Suivi des Cas Référés aux Services Personnels aux Élèves*, Bathurst, Octobre, 1981

Doucet, Célia, *Les Politiques de l'Éducation Spéciale*, Conseil scolaire 13, Moncton, N.-B., novembre, 1983

Dunn, Lloyd, *Exceptional Children in the Schools*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1964

Dyotte, Michel, *Guide Pédagogique: Volet Déficience Mentale Légère Secondaire*, septembre, 1982

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *Formule d'Aide à l'Élève qui Rencontre des Difficultés. Bilan Fonctionnel et Plan d'Action*, Québec, juin, 1982

Gulliford, R., *Special Education Needs*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973

Hallahan, Daniel P. et Kauffman, James M., *Exceptional Children, Introduction to Special Education*, second edition, Prentice Hall Inc., New Jersey, 1982

Johnson, Margaret Anne, *Déficience mentale*, Association du Québec pour les déficients mentaux, Éditions Libres Expressions, Ottawa, 1978

Kirk, Samuel, *Educating Exceptional Children*, Boston, Mifflin Co., Houghton, 1972

Lévesque, D. et al., *Placement des Élèves en Difficulté, Guide du Responsable*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1982

MacLeod-Pinet, *L'éducation de demain*, Ministère de l'Éducation, Fredericton, N.-B., octobre 1973

Meisels, Samuel J., *Special Education and Development*, University Park Press, Baltimore, 1979

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Un Programme d'Éducation de Base*, Fredericton, N.-B., 1977

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Organisation de l'Enseignement dans les Écoles du Nouveau-Brunswick*, Fredericton, N.-B., 1972.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Enfants Présentant de Légères Déficiences Intellectuelles*, Ontario, 1979

Ministère de l'Éducation du Québec, *L'Élève Handicapé par une Déficience Mentale, Document de Sensibilisation*, Québec, Octobre 1981

Ministry of Education of Georgia, *Program for Children with General Learning Disabilities*, Georgia

Mirabail, M., *La débilité mentale de l'enfant*, Ed. Privat, Toulouse, 1979.

O'Reilly, R.R. et al., *L'Enfance Inadaptée: Programmes et Besoins*, Université d'Ottawa, 1979

Organisation des Nations-Unies, *Déclaration des droits à l'enfant*, United Nations Office, Avril 1971

D. **Autres informations:**

1. Décrire les responsabilités de chacun concernant l'application des recommandations.
2. Inscrire les moyens choisis pour l'évaluation des programmes et des services.
3. Autres.

BIBLIOGRAPHIE

Canadian Committee on Teacher Education, *Standards for Educators of Exceptional Children in Canada*, Leonard Cavenford, Toronto, 1971

Conseil scolaire des écoles séparées d'Ottawa, *Classes pour Enfants Débiles Educables*, Ottawa, Département de l'Éducation spéciale, mars 1974

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timiskaming, *Enfance en Difficulté: Anomalies d'Ordre Intellectuel, Déficient Léger*, Timiskaming, 1982

District scolaire No 4-1, *Procédures de Référence et le Suivi des Cas Référés aux Services Personnels aux Élèves*, Bathurst, Octobre, 1981

Doucet, Célia, *Les Politiques de l'Éducation Spéciale*, Conseil scolaire 13, Moncton, N.-B., novembre, 1983

Dunn, Lloyd, *Exceptional Children in the Schools*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1964

Dyotte, Michel, *Guide Pédagogique: Volet Déficience Mentale Légère Secondaire*, septembre, 1982

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *Formule d'Aide à l'Élève qui Rencontre des Difficultés. Bilan Fonctionnel et Plan d'Action*, Québec, juin, 1982

Gulliford, R., *Special Education Needs*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1973

Hallahan, Daniel P. et Kauffman, James M., *Exceptional Children, Introduction to Special Education*, second edition, Prentice Hall Inc., New Jersey, 1982

Johnson, Margaret Anne, *Déficience mentale*, Association du Québec pour les déficients mentaux, Éditions Libres Expressions, Ottawa, 1978

Kirk, Samuel, *Educating Exceptional Children*, Boston, Mifflin Co., Houghton, 1972

Lévesque, D. et al., *Placement des Élèves en Difficulté, Guide du Responsable*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1982

MacLeod-Pinet, *L'éducation de demain*, Ministère de l'Éducation, Fredericton, N.-B., octobre 1973

Meisels, Samuel J., *Special Education and Development*, University Park Press, Baltimore, 1979

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Un Programme d'Éducation de Base*, Fredericton, N.-B., 1977

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Organisation de l'Enseignement dans les Écoles du Nouveau-Brunswick*, Fredericton, N.-B., 1972.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Enfants Présentant de Légères Déficiences Intellectuelles*, Ontario, 1979

Ministère de l'Éducation du Québec, *L'Élève Handicapé par une Déficience Mentale, Document de Sensibilisation*, Québec, Octobre 1981

Ministry of Education of Georgia, *Program for Children with General Learning Disabilities*, Georgia

Mirabail, M., *La débilité mentale de l'enfant*, Ed. Privat, Toulouse, 1979.

O'Reilly, R.R. et al., *L'Enfance Inadaptée: Programmes et Besoins*, Université d'Ottawa, 1979

Organisation des Nations-Unies, *Déclaration des droits à l'enfant*, United Nations Office, Avril 1971

Owens, Elizabeth J., *A Curriculum Guide for Educable Classes*, Department of Education, Fredericton, N.-B., 1970

Peters, R.S., *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973

Polloway, Edward P., Smith David, J., *Changes in Mild Mental Retardation: Population, Programs, and Perspectives*, dans *Exceptional Children*, vol 50, n°2, 1983

Robichaud, Omer, *Les Dimensions de l'Intégration: Leurs Implications dans le Système Scolaire, dans Special Education in Canada*, vol 52, n°4, 1978, pp. 24-31

Saskatchewan Department of Education, *Educable Mentally Handicapped Students: An Overview*, Saskatchewan, Mars 1978

Schofield, Harry, *The Philosophy of Education: An Introduction*, Harper and Row Publisher, New York, 1972

Smith and Neisworth, *The Exceptional Child*, McGraw Hill, New York, 1975

Stark, Edward, *Special Education: A Curriculum Guide*, Charles C. Thomas, Illinois, 1969

Turnbull, Rutherford H., *Special Education and Law: Implication for the School*, 59th CEC Convention, Chicago, April 1979